

Kasten, Hartmut; Krapp, Andreas

Das Interessengenese-Projekt. Eine Pilotstudie

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 175-188



Quellenangabe/ Reference:

Kasten, Hartmut; Krapp, Andreas: Das Interessengenese-Projekt. Eine Pilotstudie - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 2, S. 175-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143846 - DOI: 10.25656/01:14384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143846>

<https://doi.org/10.25656/01:14384>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 2 – April 1986

I. Essay:

- | | |
|----------------|--|
| HANS SCHIEFELE | Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem 153 |
|----------------|--|

II. Thema: Interessen (1. Teil, wird fortgesetzt)

- | | |
|---|--|
| MANFRED PRENZEL/
ANDREAS KRAPP | Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie 163 |
| HARTMUT KASTEN/
ANDREAS KRAPP/
HANS SCHIEFELE | Das Interessengenese-Projekt – eine Pilotstudie 175 |
| LORE HOFFMANN/
MANFRED LEHRKE | Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik 189 |

III. Thema: Schulleitung und Schulaufsicht

- | | |
|-------------------------------------|--|
| EWALD TERHART | Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma 205 |
| ACHIM LESCHINSKY | Lehrerindividualismus und Schulverfassung 225 |
| JÜRGEN BAUMERT/
ACHIM LESCHINSKY | Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung 247 |
| WOLFGANG BRUCKMANN | Beratung als zentrale Aufgabe. Neue Strukturen und Inhalte der unteren Schulaufsicht in Hessen 267 |

IV. Besprechungen

- PETER MENCK UWE HAMEYER, KARL FREY,
HENNING HAFT(HRSG.):
Handbuch der Curriculum-Forschung 285
- PETER MENCK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung
und Forschungsförderung: Lehrplanentwicklung
und Schulpraxis 285
- EWALD TERHART KLAUS HAGE u. a.: Das Methodenrepertoire von
Lehrern 287
- MARTIN SCHWONKE WILFRIED SCHLAU/GERHARD SCHADWILL: Lehrer
in Rheinland-Pfalz 289
- GUDRUN ANNE ECKERLE JOSEF HITPASS: Reformoberstufe – besser als ihr
Ruf? 291

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

Contents

I. Essay:

HANS SCHIEFELE	Motives – New answers to an old problem	153
----------------	---	-----

II. Topic: Motives (Part 1, will be continued)

MANFRED PRENZEL/ ANDREAS KRAPP/ HANS SCHIEFELE	Principles of an educational concept of interest	163
HARTMUT KASTEN/ ANDREAS KRAPP	On the genesis of interests – a pilot study	175
LORE HOFFMANN/ MANFRED LEHRKE	A study on students' interest in physics and technology	189

III. Topic: Principals and Inspectors

EWALD TERHART	Organization and education. New approaches to an old dilemma	205
ACHIM LESCHINSKY	Individualism of teachers and formal school consti- tution	225
JÜRGEN BAUMERT/ ACHIM LESCHINSKY	School principals' role perception and the quality of school life	247
WOLFGANG BRUCKMANN	Advising as a central responsibility. New structures and tasks of the district-level school inspectorate in Hessen	267

IV. Book Reviews 285

V. Documentation

New Books	295
-----------	-----

Das Interessengenese-Projekt – eine Pilotstudie

Zusammenfassung

Auf dem Hintergrund der „Pädagogischen Interessentheorie“ von SCHIEFELE u. a. (1983) wurden im Rahmen einer kasuistischen Längsschnittstudie mit zwölf Kindern frühere Phasen der Interessenentwicklung während der Kindergarten- und ersten Grundschuljahre untersucht. Das Projekt befaßte sich v. a. mit folgenden Fragen: (1) Gibt es Vorläuferformen des Interesses im Sinne herausgehobener „Person-Gegenstands-Bezüge“? (2) Wie entwickeln sich solche Person-Gegenstands-Bezüge im Verlauf der Kindergartenjahre? (3) Welche Bedingungen fördern oder hemmen die Interessenentwicklung? Auf der Grundlage der gewonnenen Befunde und unter Einbeziehung der methodischen Erfahrungen in dieser Pilotstudie werden Vorschläge zur Fortführung der Forschung in diesem Bereich unterbreitet.

1. Zielrichtung und Fragestellungen des Projekts

Theoretischer Hintergrund des Interessengenese-Projekts ist die pädagogische Interessentheorie (SCHIEFELE u. a. 1983; vgl. Beitrag von PRENZEL/KRAPP in diesem Heft). Interessen werden in diesem theoretischen Konzept als herausgehobene, durch spezielle Merkmale gekennzeichnete Person-Gegenstands-Beziehungen bzw. Person-Gegenstands-Bezüge (im folgenden abgekürzt als „PG-Beziehung“ oder „PG-Bezug“) definiert. Sie haben für das einzelne Individuum in mehrfacher Hinsicht eine herausgehobene Bedeutung: Sie akzentuieren die Präferenzen und *Wertbezüge* des Individuums in Richtung auf bestimmte Gegenstandsbereiche und strukturieren bzw. prägen auf diese Weise die *kognitiv-emotionale* Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt. Langfristig fördern und bestimmen Interessen die Identitätsbildung und damit die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums.

Für die Pädagogik ergeben sich aus diesen theoretischen Prämissen Fragestellungen und Probleme von unterschiedlicher Reichweite und Komplexität. Ein zentraler Gesichtspunkt ist die pädagogisch sinnvolle Steuerung der Interessenentwicklung, also die Förderung pädagogisch wünschbarer Interessenausprägungen. Im Zusammenhang mit dieser Frage stellt sich das Problem, wie im Laufe der Ontogenese Interessen entstehen, ab wann überhaupt interessenähnliche PG-Beziehungen auftreten und welche Umfeld- bzw. Entwicklungsfaktoren förderlich oder hemmend sind. Diese entwicklungstheoretische Problemstellung war Ausgangspunkt des Interessengenese-Projekts. Im Rahmen dieses Projekts ging es vor allem darum, eine für bedeutsam erachtete (frühe) Phase der Interessenentwicklung, nämlich die Zeit des Eintritts in öffentliche pädagogische Institutionen (Kindergarten und Grundschule) näher zu untersuchen. Als Pilotstudie zur Vorbereitung weiterführender Studien verfolgte das Projekt zunächst eine Reihe *allgemeiner* Zielsetzungen, zum Beispiel die Überprüfung und Weiterentwicklung theoretischer Konzepte und methodologischer Leitvorstellungen sowie die Erprobung einzelner Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Darüber hinaus sollten spezielle, empirisch überprüfbare Sachverhalte untersucht werden, zum Bei-

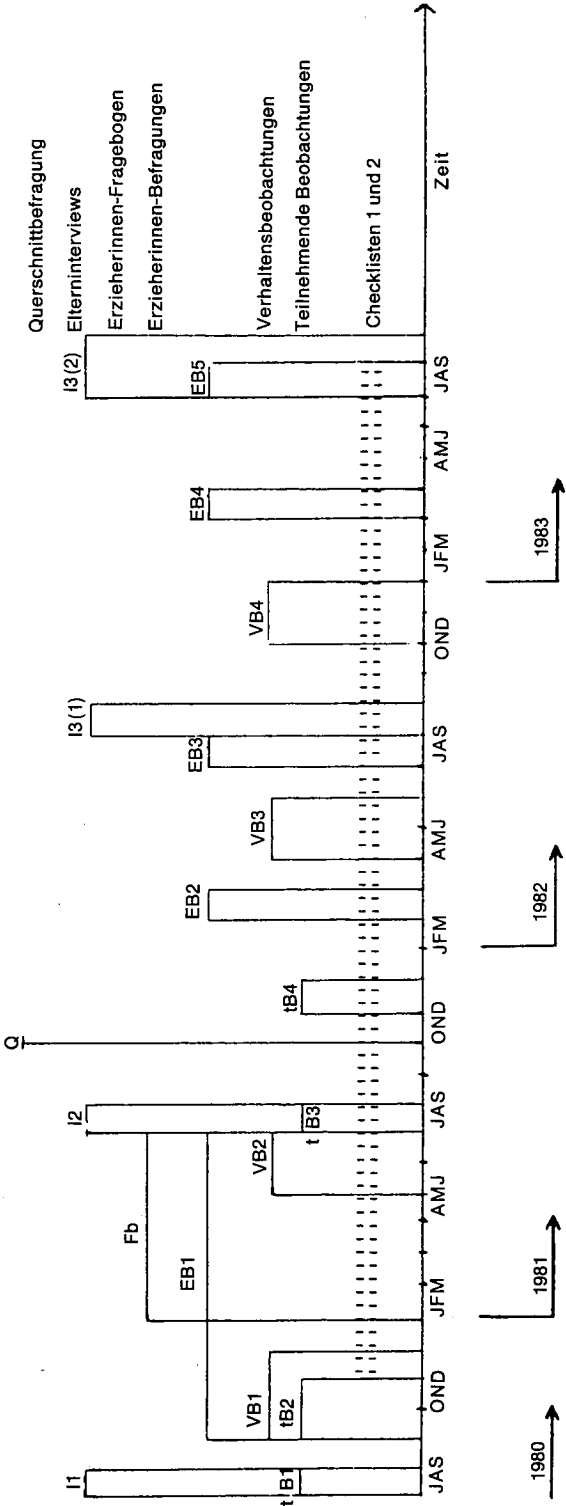
spiel frühere Erscheinungsformen interessenähnlicher PG-Beziehungen, alterstypische Veränderung in diesem Bereich, Einfluß materiell-ökologischer und sozialer Bedingungsfaktoren in der frühen Phase der Interessenentwicklung, Wechselwirkungen von gegenstands- und personbezogenen (sozialen) Aktivitäten und Auseinandersetzungsformen im Kindesalter.

Das Interessengenese-Projekt hatte explorativen Charakter, das heißt, die empirischen Fragestellungen waren zu Beginn der Untersuchung noch relativ weit gefaßt und wurden erst im Laufe der Erhebungen auf der Grundlage der jeweils vorliegenden Zwischenergebnisse präzisiert und zum Teil revidiert.

2. Design und Methoden der Untersuchung

Das Interessengenese-Projekt kann als längsschnittorientierte kasuistische Pilotstudie gekennzeichnet werden. Wie aus *Abbildung 1* deutlich wird, erstreckte sich die Untersuchung über einen Zeitraum von mehr als drei Jahren, wobei von zwölf Kindern kontinuierlich Daten zur Beschreibung und Erklärung gegenstandsbezogener Auseinandersetzungsformen erhoben wurden. Bei diesen Kindern handelte es sich um Mitglieder einer Gruppe, die im Herbst 1980 in den Modellkindergarten des Staatsinstituts für Frühpädagogik München neu aufgenommen wurde. Das Alter der Kinder variierte zu diesem Zeitpunkt zwischen 3,7 und 4,6 Jahren.

Abb. 1: Zeitdiagramm der im Interessengene-Project eingesetzten Erhebungsverfahren



Ursprünglich war geplant, die Veränderungen im Bereich gegenstandsbezogener Aktivitäten während der Zeit des Eintritts in den Kindergarten sehr differenziert zu untersuchen. Nachdem sich gezeigt hatte, daß sich in den ersten Wochen und Monaten nach Kindergarteneintritt kaum Veränderungen der PG-Beziehungen ergaben, wurde das Projekt zeitlich ausgedehnt, zunächst auf das erste Kindergartenjahr und später auf die gesamte Kindergarten- und teilweise noch die Grundschulzeit.

Aus dem Zeitdiagramm in *Abbildung 1* ist ersichtlich, daß während des gesamten Untersuchungszeitraumes regelmäßig Daten von den Projektkindern erhoben wurden, am kontinuierlichsten mit Hilfe zweier strukturierter Verfahren, den Checklisten, relativ häufig auch mit Hilfe diverser Beobachtungsverfahren im Elternhaus und Kindergarten und in größeren Zeitabständen, aber regelmäßig, mit Hilfe relativ zeitaufwendiger Eltern- bzw. Erzieherinneninterviews. Die im folgenden dargestellten Befunde stützen sich vor allem auf die Ergebnisse der Interviewdaten. (Eine ausführliche Zusammenstellung der bisherigen Erhebungen und Auswertungen findet sich bei KASTEN 1985).

3. Ergebnisse

Im folgenden stellen wir unter Rückgriff auf exemplarische Fallbeispiele Befunde zu drei Fragestellungen vor: Gibt es Hinweise auf herausgehobene PG-Bezüge im Vorschulalter, die man als Anfänge einer sich abzeichnenden Interessenentwicklung interpretieren könnte (3.1.)? Wie entwickeln sich herausgehobene PG-Bezüge im Verlaufe der Kindergartenjahre (3.2.)? Welche Bedingungen fördern oder hemmen die Interessenentwicklung (3.3.)?

3.1. Hinweise auf herausgehobene PG-Bezüge im Vorschulalter

Die im Vorschul- und Grundschulalter vorfindbaren Interessen entsprechen noch nicht den voll ausgeprägten Interessen von Jugendlichen und Erwachsenen. Die gegenstandsbezogenen Auseinandersetzungen der Kinder sind stark situationsbestimmt, sie sind zeitlich begrenzt und liegen auf der Ebene spielerischer Aktivität. Trotzdem gibt es bereits in diesem Alter ausgeprägte Präferenzen für bestimmte Tätigkeitsformen und Gegenstandsbereiche, die man als frühe Formen interessenorientierter PG-Bezüge bezeichnen könnte.

Um Hinweise auf herausgehobene PG-Bezüge zu erhalten, wurden aus den kausistischen Daten über Art und Qualität der in bestimmten Zeiträumen registrierten Aktivitäten zunächst abgrenzbare PG-Bezüge rekonstruiert und im Anschluß daran nach individuellen Präferenzen geordnet.

Die Beschreibung und Abgrenzung einzelner PG-Bezüge erfolgte zum einen über die Rekonstruktion der *Tätigkeitsstruktur* in Form von retrospektiv ermittelten Zusammenfassungen der insgesamt registrierten Aktivitäten, Beschäftigungen, Spielhandlungen und sonstiger gegenstandsbezogener Tätigkeiten eines Kindes.

Zum anderen wurden die *Gegenstände* bzw. *Objekte* berücksichtigt, auf die sich diese Tätigkeiten richten. Konkret zielte die Analyse darauf ab, die in den Befragungen erhobenen Beschäftigungen nach ihrem Tätigkeits- oder Handlungsmodus in Tätigkeitsbereiche zusammenzufassen bzw. nach Tätigkeitsdimensionen zu ordnen (Aktivitäten wie Klettern, Rutschen, Hopsen, Laufen, Schaukeln, Springen und dgl. lassen sich zum Beispiel der Tätigkeitsdimension „Sich bewegen“ zuordnen). Um die Objektstruktur zu ermitteln, wurde die bereits ausdifferenzierte Tätigkeitsstruktur in der Weise zugrundegelegt, daß die im Zusammenhang mit den einzelnen Tätigkeiten genannten realen und fiktiven (imaginierten) Objekte jeweils aufgelistet und entsprechend zugeordnet wurden. Zur Veranschaulichung sei auf fallspezifische Ergebnisse verwiesen.

Bei *Kind Nr. 3* ergaben sich zum Beispiel im ersten Kindergartenjahr fünf abgrenzbare PG-Bezüge:

1. Rollen- und Phantasiespiele mit Objektkategorien, wie „Kochen und Essen“, „Arzt“, „Friseur“, „Tiere“ und „Kaufladen“.
2. Bewegungsspiele wie Laufen, Springen, Schaukeln, Rutschen, Klettern usw. mit wechselnden Objektkategorien (z. B. Turngeräte verschiedener Art).
3. Zuschauen (den Spielen anderer Kinder) und Anschauen von Bilderbüchern mit wechselndem Inhalt.
4. Malen mit Malutensilien verschiedener Art.
5. Brett-, Kooperations- und Gesellschaftsspiele.

Die subjektiv erlebte Bedeutsamkeit der hervorgehobenen PG-Bezüge läßt sich über verschiedene Indikatoren ermitteln. Einen Hinweis gibt die Gesamtzahl der im Laufe eines Kindergartenjahres genannten Beschäftigungen, die den einzelnen PG-Bezügen zugeordnet wurden. Dieser Präferenzindikator, der gewissermaßen das Resultat einer quantitativen Inhaltsanalyse von Befragungsdaten darstellt, kann durch einen qualitativen Auswertungsschritt ergänzt und ggf. modifiziert werden. Dieser besteht darin, direkte Präferenzbeschreibungen der Erzieherinnen in Bezug auf einzelne Beschäftigungen in den Interviews zu ordnen und inhaltlich zu interpretieren.

Bei *Kind Nr. 3* ergab zum Beispiel bereits die Zahl der Nennungen, daß der PG-Bezug „Rollen- und Phantasiespiele“ im ersten Kindergartenjahr einen herausgehobenen Stellenwert besitzt. Andere PG-Bezüge sind dagegen von geringerer Bedeutung. Dies wird auch durch die gezielt erfragten bzw. beiläufigen Äußerungen der Erzieherinnen bestätigt (z. B. „Spiele dieser Art macht er besonders gern!“). Eine andere Präferenzstruktur wurde bei *Kind Nr. 8* rekonstruiert. Aus allen verfügbaren Informationsquellen ergab sich übereinstimmend, daß dieses Kind ein relativ weitgestreutes Aktivitätsspektrum besitzt. Drei PG-Bezüge sind deutlich hervorgehoben: Rollen- und Phantasiespiele; feinmotorische Arten des Bastelns und Werkens mit verschiedenen Materialien; Malen mit Farbstiften und dgl.

Die Rekonstruktion der PG-Bezüge und die Analyse der Präferenzstruktur wurde bei den Kindern der Untersuchungsstichprobe jeweils im Jahresabstand durchgeführt. Unabhängig von den individuell verschiedenen Entwicklungsverläufen (s. u.) sind vor allem drei Sachverhalte bemerkenswert:

1. Die rekonstruierten PG-Bezüge weisen eine hohe Übereinstimmung auf; es

handelt sich um gleichartige Tätigkeiten, Beschäftigungen und Spielgegenstände, die innerhalb (und außerhalb) des Kindergartens von den Kindern regelmäßig aufgegriffen werden, zum Beispiel Rollenspiele, Basteln, Malen, Bau- und Konstruktionsspiele mit handelsüblichen Materialien, Bewegungsspiele. Soweit nichtkonforme Formen gegenstandsbezogener Beschäftigungen genannt wurden (z. B. Sammeln von Würmern und Schnecken bei Kind Nr. 7), haben sie in der Regel nur kurzfristige und untergeordnete Bedeutung.

2. Kinder der hier untersuchten Altersgruppe unterscheiden sich untereinander deutlich in der *Prägnanz* ihrer Präferenzstruktur. Bei einigen Kindern sind die Vorlieben sehr stark fokussiert und zum Teil sogar auf einen einzelnen PG-Bezug gerichtet; bei anderen Kindern gibt es eine ganze Gruppe von mehr oder weniger gleichartigen und gleichgewichtigen Beschäftigungen.
3. Sowohl die Abgrenzung der individuellen PG-Bezüge als auch die Präferenzstruktur läßt sich bei den meisten Kindern eher an „Beschäftigungen“ als an „Objekten oder Gegenständen“ festmachen. Allerdings gibt es deutliche Ausnahmen. Bei Kind Nr. 12 ist der mit Abstand wichtigste PG-Bezug durch den Gegenstandsbereich „Tiere“ definiert (s. u.)

Ergebnisfeststellungen dieser Art haben selbstverständlich nur einen begrenzten Gültigkeitsanspruch. Genau genommen handelt es sich um kasuistische Belege für Aussagen, die unter Umständen auch auf andere Individuen der gleichen Altersgruppe generalisiert werden können. Inwieweit ein solcher Schluß berechtigt ist, müßte in weiterführenden Untersuchungen geklärt werden. Sollten herausgehobene PG-Bezüge tatsächlich auf eine beginnende Interessenentwicklung hinweisen, dann wäre zu erwarten, daß diese Bezüge im Laufe der Entwicklung an Kontinuität gewinnen. Um diese Frage zu klären, wurde versucht, die Entwicklung hoch präferierter PG-Bezüge über die Kindergartenjahre hinweg weiter zu verfolgen.

3.2. Zur Entwicklung herausgehobener PG-Bezüge

Die Veränderungen in der Struktur und Dynamik hochpräferierter PG-Bezüge wurden zunächst für jedes untersuchte Jahr bestimmt. Um die Vorgehensweise und die Art der Ergebnisse zu verdeutlichen, werden in der folgenden Tabelle Befunde über die Veränderung der Präferenzstruktur bei den drei wichtigsten PG-Bezügen für die bereits genannten Kinder Nr. 3 und Nr. 8 innerhalb des ersten Kindergartenjahres dargestellt.

Die Prozentzahlen in *Tabelle 1* kennzeichnen die relative Häufigkeit des Auftretens der genannten PG-Bezüge in aufeinanderfolgenden Jahresdritteln (Tertile). Bei aller Vorsicht gegenüber der Zuverlässigkeit dieser Schätzwerte kann aus den Daten in beiden Fällen ein klarer Trend erschlossen werden: Beim Kind Nr. 3 gewinnt der erstgenannte PG-Bezug (Rollen- und Phantasiespiel) zunehmend an Bedeutung; die Präferenz der übrigen PG-Bezüge nimmt dagegen rapide ab. Die Beschäftigungen konzentrieren sich also zunehmend auf einen Bereich. Bei Kind Nr. 8 verändert sich die Präferenzstruktur in einer völlig anderen Weise: Ein zu-

Tabelle 1: Veränderungen der Präferenzstruktur innerhalb drei herausgehobener PG-Bezüge bei den Kindern Nr. 3 und Nr. 8 im ersten Kindergartenjahr

a) Kind Nr. 3

PG-Bezug	1. Tertil	2. Tertil	3. Tertil
Rollen- und Phantasiespiel	20,5%	55,0%	88,0%
Bewegungsspiele	35,9%	20,0%	6,0%
Beobachten, Zuschauen u. ä.	23,0%	15,0%	6,0%

b) Kind Nr. 8

PG-Bezug	1. Tertil	2. Tertil	3. Tertil
Rollen- und Phantasiespiel	21,1%	35,3%	23,9%
feinmotorischer Tätigkeitsbereich (z. B. Weben, Basteln)	5,9%	14,7%	30,9%
Malen	29,9%	17,6%	14,3%

nächst unbedeutender PG-Bezug („feinmotorische Tätigkeiten“) rückt auf Kosten eines zweiten Tätigkeitsbereich („Malen“) stark in den Vordergrund; ein weiterer PG-Bezug („Rollen- und Phantasiespiel“) gewinnt zunächst an Gewicht und verliert später wieder an Bedeutung.

Insgesamt betrachtet verändert sich die Präferenzstruktur der PG-Bezüge bei fast allen Kindern in der Vorschulzeit. Die Veränderungen vollziehen sich aber in der Regel langsam. Nur selten gibt es kurzfristige oder gar dramatische Veränderungen der Beschäftigungs- und Präferenzstruktur. Entgegen unserer Erwartung hat der Eintritt in den Kindergarten einen eher verzögerten Effekt: Trotz neuer Erfahrungen und vieler neuer Anregungen von seiten der Erzieherinnen halten die meisten Kinder zunächst an ihren gewohnten Beschäftigungsformen aus der Zeit vor dem Kindergarteneintritt fest. Neue PG-Bezüge und neue Präferenzen entstehen häufig im Zusammenhang mit veränderten sozialen Beziehungen (z. B. neue Freundschaften; s. u. 3.3.).

Während die Mehrzahl der Kinder in der Vorschulzeit tätigkeitsbezogene Präferenzen in ihren PG-Bezügen erkennen lassen, gibt es in einzelnen Fällen auch deutlich ausgeprägte objekt- oder gegenstandsbezogene Präferenzen. Ein herausragendes Beispiel dafür ist das Kind Nr. 12. Bereits bei Eintritt in den Kindergarten ist bei diesem Kind der PG-Bezug „Tiere“ deutlich ausgeprägt: Es beschäftigt sich mit Tieren im Rahmen sehr unterschiedlicher Aktivitäten wie Tier-Rollenspiele, Tierbilderbücher anschauen, Tierpark besuchen, Tierlotto und -memoryspiel. Die zentrale Rolle des PG-Bezugs „Tiere“ ist auch im Kindergarten sehr deutlich zu beobachten: Im Verlauf des ersten Kindergartenjahres favorisiert das Kind im Freispiel Tier-Rollenspiele. Es handelt sich dabei im allgemeinen um wilde Bewegungsspiele in der kleinen Spielgruppe mit zum Teil auch etwas älteren Spielfreunden. Kind Nr. 12 versucht bei diesen wilden Rollenspielen immer der erste zu sein und die Rolle des größten, schnellsten, mächtigsten Tieres einzunehmen, was ihm allmählich immer häufiger zugestanden wird. Im Laufe der folgenden beiden Kindergartenjahre wächst das Kind Nr. 12 langsam in eine füh-

rende Position in seine Gruppe hinein; dadurch ist es ihm noch besser möglich, seine Vorliebe für die Tier-Rollenspiele zu realisieren, an deren Initiierung, Organisation und Durchführung in der kleinen Spielgruppe es maßgeblich beteiligt ist. Aus neueren Erhebungen ist bekannt, daß erst mit Beginn der Grundschulzeit die Zentralität des PG-Bezugs „Tiere“ deutlich abnimmt. Die Freunde aus dem Kindergarten sind zum großen Teil nicht mehr da; die Umfeldbedingungen der Schule (Klassenzimmer, Pausenhof) gestatten die Realisation von Tier-Rollenspielen nur noch am Rande. Jedoch lassen sich inzwischen neue Auseinandersetzungsformen mit dem Gegenstandsbereich „Tiere“ nachweisen (z. B. Tierfilme im Fernsehen anschauen, Haltung und Pflege eines Goldfischpaares im kleinen Aquarium).

Eine derart kontinuierliche Beschäftigung mit einem klar umschriebenen Gegenstandsbereich über die gesamte Vorschulzeit hinweg ist selten. Sollte der skizzierte Entwicklungstrend bei Kind Nr. 12 anhalten, so könnte der deutlich herausgehobene PG-Bezug „Tiere“ in diesem Fall als Frühstadium einer sich abzeichnenden Interessenorientierung interpretiert werden. Natürlich ist das zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch spekulativ. Doch das Phänomen als solches verdient Beachtung, denn wenn diese Vermutung stimmt, könnte eine Analyse der speziellen Entwicklungsbedingungen dieses Falles Aufschluß über förderliche Bedingungen der Interessenentwicklung geben.

3.3. Förderliche und hemmende Bedingungen der Interessenentwicklung

Unter der Voraussetzung, daß die Entwicklung und Aufrechterhaltung herausgehobener PG-Bezüge die nachfolgende Interessenentwicklung mitbestimmt, lassen sich aus unseren Einzelfalldaten Hinweise auf frühe Bedingungen der Interessenentwicklung ableiten. Wir gehen im folgenden – wiederum exemplarisch – auf drei mögliche Bedingungsfaktoren ein: (1) Stabilität und Konvergenz pädagogischer Umwelten; (2) Qualität und Verlauf der Sozialbeziehungen; (3) spezielle Entwicklungshypothesen.

(1) Stabilität und Konvergenz pädagogischer Umwelten

Die Stabilität der pädagogisch bedeutsamen Umweltbedingungen ist vermutlich ein wichtiger Faktor, der die kontinuierliche Herausbildung überdauernder PG-Bezüge mitbestimmt. Stabilität bezieht sich dabei nicht nur auf die Art der unmittelbaren Erziehungseinflüsse (pädagogische Interaktionen), sondern ebenso auf die materiell-ökologischen und sozial-strukturellen Bedingungen. In unseren Erhebungen konnte dieser Sachverhalt unter anderem am Beispiel der Konvergenz oder Divergenz von Umweltbedingungen demonstriert werden, die für die Beibehaltung eines bereits vorhandenen oder die Entstehung eines neuen PG-Bezugs wichtig sind.

Besonders deutlich ließ sich die Konvergenz pädagogischer Bedingungen in Elternhaus und Kindergarten bei Kind Nr. 12 beobachten. Dieses Kind fand von Anfang an Materialien und Situationen vor, die es ihm ermöglichten, seinen be-

reits im Elternhaus deutlich ausgeprägten PG-Bezug „Tiere“ auch im Kindergarten aufrechtzuerhalten: Es gab im Kindergarten Tierbilderbücher und Spiele (z. B. Tierlotto und -memory), die es bereits kannte. Seine früher erworbene Neigung, sich in der Form von Phantasiegeschichten mit der Welt der Tiere auseinanderzusetzen, konnte es im Laufe des ersten Kindergartenjahres weiter ausbauen, besonders im Rahmen von Rollenspielen, die von den Erzieherinnen nicht nur toleriert, sondern aufgegriffen und gefördert wurden.

Nicht zu unterschätzen war auch der Einfluß der Mutter, die sich mit den Erzieherinnen häufig unterhielt und sie sogar mehrmals zu sich nach Hause einlud. Solche Abstimmungen zwischen Elternhaus und Kindergarten, die bei der Mehrheit der Kinder im ersten Kindergartenjahr zahlreich stattfanden, begünstigten hier vermutlich in besonderer Weise den Aufbau konvergenter Erziehungsbedingungen.

Ein Beispiel für die Auswirkung divergenter Umweltbedingungen und Erziehungseinflüsse ist Kind Nr. 2. Bei diesem Kind handelte es sich um das einzige, typische, nur Mundart sprechende Unterschichtkind der Untersuchungsgruppe. Trotz wiederholter Bemühungen von seiten des pädagogischen Personals ließen sich die auseinanderklaffenden Rahmenbedingungen von Elternhaus und Kindergarten nicht überbrücken. Übereinstimmend berichten die Erzieherinnen und Eltern, daß dieses Kind von Monat zu Monat weniger gern in den Kindergarten ging, von den anderen Kindern trotz eigenen Bemühens selten in die Spiele einbezogen wurde, entsprechend wenig Kontakte innerhalb und außerhalb der Kindergartenzeit zu anderen Kindern hatte und von den im Kindergarten angebotenen und vorhandenen Ressourcen und Materialien kaum profitierte. Das Kind tat sich von Anfang an schwer, in eine Spielgruppe hineinzukommen, obwohl es aufgeschlossen und kontaktfreudig war. Es fehlte später immer häufiger, zum Teil auch krankheitsbedingt, und beschäftigte sich meistens allein mit typischem Jungenspielzeug in auffälliger, fast stereotyper Weise.

Insgesamt deuten die Berichte und auch die Beobachtungen darauf hin, daß das Kind Nr. 2 unter den gegebenen sozialen Verhältnissen in der Realisierung und Weiterentwicklung seiner gegenstandsbezogenen Aktivitäten eher gehemmt wurde. Es war nicht nur daran gehindert, die ihm vertrauten PG-Bezüge, in denen es zu Hause beträchtliches Geschick und erstaunliche Ausdauer entwickelte, aufrechtzuerhalten; es hatte aufgrund seiner zunehmenden sozialen Isolation auch keine Gelegenheit mehr, neue dauerhaftere PG-Bezüge aufzubauen.

(2) Qualität und Verlauf der Sozialbeziehungen

Ohne Zweifel spielen soziale Einflußfaktoren eine große Rolle bei der Entstehung (oder Veränderung) gegenstandsbezogener Person-Umwelt-Orientierungen. Die auch in den eben genannten Fallbeispielen erkennbare Konvergenz oder Divergenz sozialer Normen, Umgangsformen und Erziehungsgewohnheiten ist dabei nur eine Komponente. Weitere soziale Einflüsse betreffen vermutlich die Qualität frühkindlicher Bindungsbeziehungen (vgl. z. B. EGGERS 1984; FINK 1984) und die Art der sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen außerhalb der Familie.

Ein mögliches Beispiel für den Einfluß der *Qualität der Bindungsbeziehung* zur Mutter ist das bereits mehrmals erwähnte Kind Nr. 3. Dieses Kind beeindruckte in der Anfangsphase seiner Kindergartenzeit durch eine außergewöhnlich enge Mutterbindung. Es konnte sich morgens nur sehr schwer von der Mutter lösen, weinte und war verstört, wenn diese sich nur auch für eine halbe Stunde aus dem Kindergarten entfernte. Auch die Mutter litt während dieser Phase: Mehrmals trafen Projektmitarbeiter sie tränenüberströmt auf dem Gang und sogar auf der Straße. Es vergingen etliche Wochen, während derer sich das Kind abseits von anderen Kindern aufhielt, begonnene Spiele mit anderen Kindern abbrach und Angebote der Erzieherinnen zu kooperativen Spielen ablehnte. Nur ganz allmählich änderte sich sein Sozialverhalten. Erst zu Beginn des zweiten Tertils (Januar 1981) gelang es ihm, in kontinuierlich positiver Weise auf die Annäherungen eines Mädchens (Kind Nr. 7) zu reagieren; im Laufe dieses und des nachfolgenden dritten Tertils bildete sich dann langsam eine enge, fast bindungsähnliche Freundschaft zu diesem Mädchen aus. Diese Freundschaft wurde zum Anlaß und Ausgangspunkt für die Erweiterung der PG-Bezüge, die sich insbesondere in der rapiden Ausweitung seines familienzentrierten Rollen- und Phantasiespiels widerspiegelte. Das folgende (möglicherweise generalisierungsfähige) Erklärungsmuster bietet sich hier an:

1. Die außerordentlich intensive Bindung eines Kindes an seine Mutter wirkt zunächst lähmend auf seine Aktivitäten im Kindergarten.
2. Als Folge davon steht es sozial relativ abseits: Zur Etablierung neuer (stabiler) PG-Bezüge kommt es nicht; bevorzugt werden Gegenstandsauseinandersetzungen, die keinen aktiven sozialen Partner erfordern.
3. Erst mit der Entstehung und Intensivierung des sozialen Kontakts zu anderen Kindern bei gleichzeitiger Abnahme der Mutterbindung erweitern sich allmählich die vertrauten PG-Bezüge.

Im Verlauf der Vorschulzeit gewinnen Freunde und gleichaltrige Spielpartner zunehmend an Bedeutung. Der Übergang von der Familie in den Kindergarten ist für diese Umorientierung eine wichtige und häufig problematische Phase, denn durch den Besuch des Kindergartens sehen sich viele Kinder zum ersten Mal in ihrem Leben gezwungen, regelmäßig mit fremden, gleichaltrigen Kindern Kontakt aufzunehmen, mit ihnen zu spielen oder gemeinsam Aufträge zu erledigen. Im Anschluß an die These von LEWIS/BROOKS (1975) vom Primat sozialer (versus nichtsozialer) Kognitionen könnte die Hypothese aufgestellt werden, daß ein Kind zunächst bestrebt ist, neue soziale Kontakte („Person-Person-Bezüge“) aufzubauen und zu stabilisieren, bevor es damit beginnt, neue überdauernde PG-Bezüge zu entwickeln.

Tatsächlich berichten Erzieherinnen und teilnehmende Beobachter übereinstimmend, daß es den meisten Kindern in den ersten Wochen und Monaten ihrer Kindergartenzeit vor allem darauf ankommt, sich im sozialen Feld zu orientieren, Kontakte zu anderen Kindern zu knüpfen und in der kleinen, überschaubaren Spielgruppe Fuß zu fassen. Spiele und spielähnliche Aktivitäten variieren während dieser Zeit sehr häufig. Erst wenn eine „soziale Sicherheitsbasis“ aufgebaut ist, werden ganz allmählich die materiell-ökologischen Ressourcen in der sozialen Institution Kindergarten erkundet und dauerhaftere Beziehungen zu „inter-

essanten“ Gegenstandsbereichen aufgebaut. Allerdings gibt es auch Gegenbeispiele. Dazu gehört das Kind Nr. 12.

Für Erzieherinnen und Beobachter in gleicher Weise auffallend war die Souveränität und Stärke des Kindes in sozial-zwischenmenschlicher Hinsicht, die schon von den Eltern im ersten Interview richtig prognostiziert wurde. Es war in der Lage, sozusagen von der ersten Stunde an zu allen, auch zu den älteren Kindern und Erwachsenen, Kontakt aufzunehmen und ohne Schwierigkeiten von einer Spielgruppe zur anderen überzuwechseln. Dadurch nahm es in relativ kurzer Zeit eine exponierte, mit sozialer Macht ausgestattete Rolle ein. Dieses Kind hatte es offensichtlich nicht nötig, vom sicheren Ort der Kleingruppe aus das neue Terrain zu erkunden. Im Unterschied zu den meisten anderen Kindern gelang es ihm auch, seinen wichtigsten PG-Bezug („Tiere“) sozusagen vom Elternhaus in das neue Setting Kindergarten mit hinüberzunehmen. So wie zu Hause initiierte es im Kindergarten Spiele und andere Formen der Auseinandersetzung, die seiner ausgeprägten Vorliebe für die Welt der Tiere entsprachen. Neben Kind Nr. 12 widersprach auch das Verhalten von Kind Nr. 6 in den ersten Kindergartenmonaten sehr deutlich dem Postulat von LEWIS/BROOKS bzw. der daraus abgeleiteten Hypothese. Es blieb im ganzen ersten und auch noch im zweiten Jahr ein Einzelgänger. Es wendete sich zwar gelegentlich dem einen oder anderen Kind zu, schloß sich jedoch keiner Gruppe von Kindern längere Zeit an. In den Augen der Erzieherinnen blieb es ein (von allen tolerierter) Außenseiter, den zu integrieren man sich vergeblich bemühte. Im vorliegenden Zusammenhang war vor allem der Entwicklungsverlauf des Spielverhaltens dieses Kindes aufschlußreich. Es zeigte nämlich von Anfang an eine auffällige Kontinuität, ohne die Unterstützung einer sozialen Sicherheit verschaffenden Spielgruppe zu besitzen. Es interessierte sich für einige spezielle Gegenstandsbereiche, zum Beispiel Bauklötze und Bilderbücher, wendete sich diesen mit bemerkenswerter Kontinuität, Stabilität und Ausdauer immer wieder zu und schien auf diese Weise seine soziale Isolation mit Hilfe besonders intensiver und differenzierter Gegenstandsauseinandersetzungen zu kompensieren.

Das Verhalten der beiden Kinder Nr. 6 und Nr. 12 widerspricht in weitem Umfang den Erwartungen, die sich aus der Hypothese vom Primat der sozialen Auseinandersetzungen und Bewältigungsversuche ergeben. Dennoch scheint es nicht sinnvoll zu sein, diese Hypothese gänzlich zu verwerfen; zweckmäßiger ist es, sie in einen weiteren Kontext einzuordnen und eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen sozialen und nichtsozialen Beziehungsmustern zu postulieren, die ihrerseits durch verschiedene Rahmenbedingungen und moderierende Einflußgrößen (z. B. frühe soziale Erfahrungen mit Gleichaltrigen in der Familie, Stabilität des Selbstkonzepts, Vertrautheit des sozialen Verhaltens in der neuen Kindergarten-Gruppe) determiniert werden.

(3) Spezielle Entwicklungshypothesen

Neben den am Beispiel von Einzelfalldaten erläuterten Möglichkeiten zur Bestimmung der Bedeutung sozialer Einflußfaktoren für die Beibehaltung, Entstehung und Veränderung individueller PG-Bezüge gibt es zahlreiche andere Hypo-

thesen, die sich mit den Daten unserer Untersuchung ebenfalls begründen und zum Teil spezifizieren lassen. Hier einige Beispiele:

- PG-Bezüge, die in der familiären Umgebung hohe Priorität besitzen, verändern in einer neuen Umgebung (z. B. Kindergarten) teilweise ihre Struktur, wenn das neue ökologische Setting nur bestimmte Realisierungsformen zuläßt (z. B. Ponyreiten im Elternhaus entwickelt sich zu Pferdchenspiel im Kindergarten).
- PG-Bezüge, die in der familiären Umgebung als wünschenswert angesehen, aber vom Kind abgelehnt werden (z. B. Malen), werden auch im Kindergarten abgelehnt oder nur mit Unmut realisiert, wenn die Art der Hinführung zu solchen Aktivitäten und die Art der Sanktionierung bei Erzieherinnen und Eltern Ähnlichkeiten aufweisen.
- Kinder, die im Elternhaus nicht konform mit dem Geschlechtsrollenstereotyp sozialisiert werden, sind im Kindergarten bei der Gestaltung ihrer PG- und Sozialbezüge offener für Einflüsse und Qualitäten des Hetero-Stereotyps.
- Einzelkinder haben häufiger Ablösungsprobleme von ihren (familiären) Bezugspersonen als Nichteinzelkinder und tun sich deshalb auch schwerer beim Aufbau neuer bzw. bei der Aufrechterhaltung und Wiederaufnahme alter PG-Bezüge während der Phase des Übergangs in den Kindergarten.
- Kinder, die bereits einen Spielfreund oder ein Geschwister im Kindergarten haben bzw. im Verlauf der Kindergartenzeit einen Freund aus der Nachbarschaft in den Kindergarten „mitbringen“, profitieren davon auch im Bereich ihrer PG-Bezüge.
- Ausgeprägt konkurrenzorientierte Kinder haben es schwerer als andere, ihren Platz in der Kindergartengruppe zu finden und stabile bzw. qualitativ wachsende PG-Bezüge während der Kindergartenjahre aufzubauen.

4. Konsequenzen für die Interessenforschung

Wie sind die methodischen Erfahrungen und bisherigen inhaltlich-theoretischen Befunde des Interessengenese-Projekts zu bewerten und welche Konsequenzen sollte man daraus ableiten? Der Untersuchungsansatz war sehr aufwendig, aber er hat sich bewährt. Die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Daten ist gelungen; mit einer Reihe verschiedener Forschungsinstrumente wurden Erfahrungen gesammelt, die in weiterführenden Untersuchungen verwertet werden können. Allerdings bereitete auch in diesem Projekt das Grunddilemma aller qualitativen Forschungsansätze große Probleme: Je stärker dem Wunsch nach möglichst differenzierter Erfassung des individuellen Entwicklungsgeschehens nachgegeben wurde, desto größer waren die Schwierigkeiten bei der theoriegeleiteten Aufbereitung des Materials. Dies hatte zur Folge, daß sich die Auswertung der vorhandenen Daten immer wieder verzögerte und nicht termingerecht abgeschlossen werden konnte.

Für die pädagogische Interessentheorie sind die Erfahrungen und Befunde in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich. In Hinblick auf die Rahmenkonzeption konnte zum Beispiel gezeigt werden, daß die in dieser Theorie entwickelten Basis-konzepte bereits in den allerersten Phasen der Interessenentstehung anwendbar

und empirisch nachweisbar sind. Der größte Gewinn liegt im Bereich entwicklungstheoretischer Fragestellungen. Hier geben die Befunde erste Hinweise auf Art und Qualität der im Vorschulalter nachweisbaren PG-Bezüge. Darüber hinaus wurden anhand der kasuistischen Rekonstruktionen zahlreiche Einzelhypothesen über Bedingungen und Verlauf der (frühen) Interessenentwicklung aufgestellt. Die Hypothesen sind zunächst idiographische Zusammenhangsvermutungen, deren Gültigkeit und Generalisierungsfähigkeit in künftigen Untersuchungen erst überprüft werden muß.

Vieles spricht dafür, daß die Interessenentwicklung in der Vorschulzeit ihren Anfang nimmt. Hier treten erstmals thematisch eingrenzbare und zeitüberdauernde PG-Bezüge auf, die in der Grundstruktur bereits wichtige Elemente des Interessenkonstrukts aufweisen (z. B. zunehmende kognitive Differenzierung und Selektivität der Gegenstandsauffassung, positive emotionale Tönung, individueller Wertbezug). Allerdings lassen die verfügbaren Daten nicht erkennen, ob hochpräferierte PG-Bezüge später tatsächlich zu thematisch gleichartigen Interessen weiterentwickelt werden.

Unter den Einflußfaktoren, die die Interessenentstehung in diesem Alter mitbestimmen, haben soziale Beziehungen und sozial vermittelnde Handlungsmuster in Verbindung mit den umweltspezifischen Handlungsmöglichkeiten (z. B. Anreizbedingungen, Wahlmöglichkeiten) eine herausragende Bedeutung. Dabei gibt es offensichtlich ganz unterschiedliche Wechselwirkungsmuster zwischen personen- und gegenstandsbezogenen Auseinandersetzungsformen. Nach unserer Auffassung sollte man diese Wechselwirkungen zuerst näher analysieren, bevor man andere Teilaspekte der Interessenentwicklung in dieser Anfangsphase erforscht. Darüber hinaus müßte man klären, welche internen, also *in* der Person-Gegenstands-Beziehung liegenden Bedingungen, die Kontinuität der Auseinandersetzung eines Individuums mit einem bestimmten Interessengegenstand aufrechterhalten. Denn nach der Konzeption der hier verfolgten Interessentheorie sind es letztlich die in der Sache selbst liegenden Anreize und die aus der unmittelbaren „Interaktion“ zwischen Person und Gegenstand resultierenden kognitiven und emotionalen Effekte, die einzelne interessenorientierte Handlungen schließlich zu einem überdauernden Interessen-Bezug werden lassen (vgl. Beitrag von PRENZEL/HEILAND in diesem Heft).

Mit solcher Zielrichtung durchgeführte künftige Untersuchungen lassen Befunde erwarten, die nicht nur das theoretische Wissen über die Ontogenese der Interessenentstehung verbessern helfen, sondern auch Hinweise geben, wie in der pädagogischen Praxis die Entstehung von Interessen gefördert werden kann.

Literatur

- BALTES, P. B. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart 1979.
BRONFENBRENNER, U.: *Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung*. In: OERTER, R. (Hrsg.): *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hamburg 1978, S. 33–65.
EGGERS, C. (Hrsg.): *Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind*. München 1984.

- FINK, B.: Über Beziehungswelten in der frühen Kindheit: personale und nichtpersonale Bindungen des Kindes und ihre Verflechtungen. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Universität München 1985.
- KASTEN, H.: Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung. Wissenschaftstheoretisch-methodologische Überlegungen, theorieimmanente Klärungen und Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, München 1985.
- KASTEN, H./KRAPP, A.: Methodische Probleme bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Fallstudien im Rahmen einer Untersuchung zur Entwicklung von Interessen im Vorschulalter. In: EINSIEDLER, W. (Hrsg.): Aspekte des Kinderspiels. Weinheim 1985, S. 249–267.
- KRAPP, A./EINSIEDLER, W./KASTEN, H./PRENZEL, M.: Einflüsse pädagogischer Institutionen auf die Interessenentwicklung bei Vier- bis Achtjährigen. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Gewährung einer Sachbeihilfe im Fachgebiet Pädagogik. Hektographiertes Manuskript, München 1979.
- KRAPP, A./KASTEN, H.: Das Interessengenese-Projekt – Erfahrungen und Befunde. Gemeinsamer Abschlußbericht zu zwei DFG-Sachmittelförderungen. Hektographiertes Manuskript, München 1984.
- LEWIS, M./BROOKS, J.: Infants' social perception: A constructivist view. In: COHNEN, L./SALAPATEK, P. (Eds.): Infant perception: from sensation to cognition. Vol. II. New York: Academic Press 1975, S. 218–243.
- SCHIEFELE, H./PRENZEL, M./KRAPP, A./HEILAND, A./KASTEN, H.: Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. Gelbe Reihe Nr. 6. Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, München 1983.

Abstract

On the genesis of interests – A pilot study

The early status of interest development during the kindergarden and primary school years has been studied in a casuistic longitudinal study with twelve children. The theoretical background was formed by the educational theory of interest (SCHIEFELE et al. 1983). The project dealt mainly with the following questions: (1) Are there marked person-object-relationships which can be seen as antecedents of interest? (2) In which manner do these person-object-relationships develop during the kindergarden years? (3) Which conditions foster or impede the development of interests? Based on the results of this pilot study and on the methodological insight gained in conducting it, further research activities in this field are proposed.

Anschrift der Autoren:

PD Dr. Hartmut Kasten, Artilleriestr. 19, 8000 München 19
 Prof. Dr. Andreas Krapp, Olmützer Weg 1, 8045 Ismaning